

TÖRTÉNELEMTANÍTÁSUNK PROBLÉMÁI ES AZ ÚJ TANTERVEK

Medzibrodsky Endre

Az alábbi cikk gondolatai nem pontosan fedik a címben jelzett összefüggést. Előbb ugyanis a III. Országos történelemtanítási Konferencia /1977. december 14-15./ anyagára térnék ki, amely ez év májusában épp a tanév végén jelent meg a Tankönyvkiadónál Szabolcs Ottó gondos szerkesztésében "Történelemtanítás-személyiségfejlesztés" címmel.

Az előző II. Országos Történelemtanítási Konferencia anyagát is megjelentette a Tankönyvkiadó, így mindenképpen indokolt volt a III. konferencia anyagát is publikálni.

A szerkesztő a bevezetőben kiemeli, hogy míg az előző konferencia akkor tekintette át a magyar történelemtanítás helyzetét, amikor az 1962-ben bevezetett új tantervek a széleskörű megvalósulás első szakaszának tapasztalataival is rendelkeztek, a III. konferencia az új tantervek bevezetése előtt végezte el ugyanezt a fontos feladatot. Ez az időpontbeli különbség lehetővé tette nemcsak történelemtanításunk múltja és jelene tapasztalatainak értékolését, hanem jövője feladatainak, problémáinak felvetését, sőt megvitatását is.

Épp ebben - a jövő problémáinak felvetésében és megvitatásában - van a III. Országos Történelemtanítási Konferencia nagy pozitívuma és előrelépése az előző II. konferenciához viszonyítva. Úgyszintén emiatt nemcsak hasznos, de fontos is volt a konferencia anyagának könyvalakban történő megjelentetése. A publikált anyag értékét csak növeli az a teljesen indokolt szerkesztői

eljárás, hogy a kötet végén "Az előzmények" című fejezet közli a Magyar Történelmi Társulat 1975 decemberi közgyűlésének és a Történelemtanárok Nyári Akadémiája 1976 júliusi előadásainak legfontosabb referátumait is.

Ezek a referátumok történelemtanításunkkal kapcsolatban olyan fontos és gyakorlatilag is jelentős kérdéseket vetettek fel, hogy nemcsak az 1977 decemberi konferencia és az azóta megjelent új történelem tanterveink szerves előzményeinek tekinthetők, hanem jelenlegi történelemtanításunk számára is fontosak, sőt útmutatóak lesznek a jövőben is.

Hasznos a kötetben az a fejezet is, amely a konferencia külföldi résztvevőinek előadásait közli. E referátumok gyakorlatilag is hasznosítható bepillantást nyújtanak a szomszéd szocialista országok történelemtanításának néhány szakmetodikai kérdésébe.

A következőkben nem ismertetjük részletezve a konferencia anyagát. Összetettsége és sokrétűsége miatt nem is férne bele cikkünkbe, amely történelemtanításunk néhány fontosnak vélt problémáját az új tantervek és - csak érintőleg - a megjelent új tankönyvek vonatkozásában kívánja felvetni. Ha a következőkben bőven idézünk a konferencia anyagából, csak azért tesszük, mert mint említettük, jelenlegi, de jövő történelemtanításunk számára is fontos kérdéseket és feladatokat jelöltek meg.

Egész történelemtanításunk szempontjából fontos a történetiség elvének tartalmi és módszertani érvényesítése. Mátrai László akadémikus kultúrfilozófiai szinten, de a történelemtanítás mindennapi gyakorlata számára is világosan és feladatként elemezte. A történetiség körüli zavaroknak az időfogalom zavarai-val való összefüggése, a múltvesztés nyomán a jövővesztés, a

perspektívátlanlanság veszélye olyan probléma, amely gyakran felvetődik a történelemtanítás során. Fontos feladatra figyelmeztet tehát Mátrai, amikor hangsúlyozza, hogy "a történelem tanárainak nagy hivatása, a "temps retrouvé", a megtalált idő gyógyító és nevelő hatásának megvalósítása".¹

A mai és jövőbeni történelemtanítás alapvető problémáinak egész sorát vetette fel Berend T. Iván akadémikus. Nagy referátuma "A történelem mint tudományos diszciplína és mint iskolai stúdium" főleg szaktárgyunk tartalmi kérdéseit elemezte, de szakmethodikai vonatkozásban is sok teljesen új szempontra irányította rá a figyelmet. Ezek a teljesen új kérdések és szempontok túlzás nélkül kiemelkedő útjelzők történelemtanításunkban. Hatottak új tanterveinkre is, de épp a bennük levő, jelenleg még megvalósíthatatlan célok miatt perspektivikus célok és feladatok maradnak szinte az ezredfordulóig.

A tudományos diszciplína és az iskolai stúdium közti bonyolult összefüggés a történelem iskolai tananyagának korszerűségét érinti.

A referátum világosan bebizonyította, hogy a történeti diszciplína tudományági differenciálódása magát a diszciplínát is az ágazatok halmazává tette, s e folyamat előrehaladásával a másik tendencia, az egyre jobban elkülönülő tudományágak integrációs folyamata is erősödött.

Berend fontosnak tartja annak leszögezését, hogy ez az integráció nem vezet - mint ahogy egyesek gondolják - valami "új, nagy, egységes történeti diszciplína felé".²

Ez a megállapítás azért fontos, mert a történelem mint iskolai tantárgy tananyagának komplexebbé válása és a korszerűség érdekében a különböző társadalomtudományi ágak integrációja semmikép-

pen nem vezethet olyan összevont ismeretegyüttes, illetve tantárgy-komplex kialakításához, amely tantárgyunk legfontosabb ismervét, a történetiséget oldaná fel. Az ilyen tantárgy-komplex, mint Berend hangsúlyozza, többnyire a politikai tudomány és a szociológia valamilyen ötvözete, ahol "a történelem általában alárendelt helyzetbe kerül".³

Berend megállapításait szemléletesen bizonyítja a franciák gimnáziumi történelem tantervének példája. Ők az utolsó osztályban 1914-től 1945-ig történetileg tárgyalják a világtörténelmi folyamatba szervesen beépített francia történelmet, de utána "A jelenkori világ civilizációi" /Les civilisation du monde contemporain/ című különben igen komplex és színvonalas tananyagrészen olyan tantárgy-komplexet tanítanak, amelyben az 1945-től napjainkig terjedő időszak tárgyalásánál a történetiség feloldódik, és a tantárgy történelem jellege teljesen alárendelt helyzetbe jut. Ez a tananyag rész oldalszámban is sokkal terjedelmesebb, mint az 1914-1945 közti történelem.

Dár az első fejezetek a jelenkori világ civilizációinak korábbi, a mába is beépült előzményeit is folyamatszerűen érzékelte-tik, s ezzel némiképpen hangsúlyozzák a kontinuitást, az eredmény mégis tantárgy-komplex. Olyan tantárgy-komplex, amelyben fontos gazdaságföldrajzi-, technika-, ideológia-, vallás- és művészettörténeti elemek mellett a politika, közgazdaságtan és szociológia sajátos ötvözete dominál. Dár imponáló és egyes részleteiben talán tanulságokat is nyújt számunkra a hatalmas ismeretegyüttes, mégis maximalizmusnak tűnik, s a történetiség háttérbe szorítása miatt mégse lehet követendő minta.⁴

Tantárgyunk új, integrációs jellegével kapcsolatban alapvető

és meghatározó Berend megállapítása: "az integráció csakis annyiban és addig lehetséges, ameddig és amennyire a történeti diszciplína maga is hordozója lehet a társadalomról és emberről szóló ismereteknek".⁵

Berend nemcsak felvázolta az integrált történelemtanítás szükségességét, hanem világosan pontokba is foglalta azokat a tartalmi és módszertani alapelveket, amelyek alapján tantárgyunk tananyagát és egész történelemtanításunkat korszerűbbé tehetjük. E pontok kifejtve szerepelnek többször idézett referátumában. Elemzésük messzire is vezetne.

A III. történelemtanítási konferencián és az azt megelőző történetész értekezleteken többen is utaltak rá, hogy ma még nincs meg az integrált történelem tantárgy kidolgozásának a feltételei. Szabolcs Ottó, az OPI történelem tanszékének vezetője ehhez még azt is világosan hozzátette, hogy mai módszertani eredményeinkkel, adottságainkkal "nem is tudhatnánk az integrált történelmet kellő sikerrel integrált módszerekkel tanítani".⁶

A probléma megoldása végső soron azon múlik, hogy a történettudománynak, amelynek belső megújulási tendenciái egyre inkább megfigyelhetők, időre van szüksége, hogy eldöntse, mennyit és meddig vegyen át a közgazdaságtan, szociológia és más társadalomtudományok anyagából és szemléletéből.

A következőkben történelemtanításunk és új tanterveink összefüggéséből néhány problémát kívánunk felvetni.

Történelemtanításunk utolsó évtizedét szemléletesen jellemezte Szabolcs, amikor rámutatott, hogy sajátos módon két egymással ellentétes tendencia figyelhető meg benne. Egyfelől elégedetlenség az elért eredményekkel szemben, másfelől történelemtanításunk

ténylegesen érzékelhető fejlődése. A vitathatatlan fejlődés főleg módszereink területén következett be, a törvényszerűségekhez az események, jelenségek elemzése útján eljutó élményszerű történelemtanítás vonatkozásában. Az elért eredményekkel szembeni elégedetlenség oka viszont részben tananyagunk mai igényekhez viszonyított túlhaladottsága, részben pedig a törvényszerűségeket történelemtanításunkban még mereven, sematikusan alkalmazó gyakorlat.

Régi és új történelem tanterveink összehasonlítása bárkit meggyőzhet arról, hogy valóban előreléptünk a komplexitás, az integráció, a világtörténelmi szemlélet, a tananyag differenciálása és főleg szemlélet terén. Megjelent új tankönyveink, a szakközépiskolai I., II. és a gimnáziumi I. osztály történelem könyvei tartalmilag és metodikai koncepciókban is ezt bizonyítják.

Mégis igaza van Szabolcs Ottónak, hogy új tanterveink a legkisebb előrelépést éppen a tananyag tudományos korszerűsítése vonatkozásában tették meg. "... A történelmet szeretnénk sokoldalú összetettségében, árnyaltan tanítani, az egyes történelmi korszakokra, kérdéskomplexumokra fordítható idő azonban rövidítésre, összevonásokra, egyszerűsítésekre kényszeríti a tantervek, tankönyvek készítőit..." Rámutatott arra is, hogy ilyen problémák főleg a régebbi korszakoknál vannak, s emiatt ezek tanításánál jóval nagyobbak a sematikus szemlélet veszélyei. E reális veszélyeket csak növeli, hogy a történelemtanítás üteme épp a rövidítések, összevonások miatt nagyon meggyorsult. Emiatt a tananyag fontos elmélyítésére, elemzettetésére úgyszólván egyáltalán nincs idő, pedig a tankönyvnek örvendetesen

megnövekedett szemléltetési anyaga /forrásszemelvények, diagrammok, a különböző jellegű térképek/ az elmélyítést nemcsak elősegítené, de szinte követelné is.⁷

A tantervek és az új tankönyvek témaköreinek és azok órákereteinek alaposabb tanulmányozása ezekről a problémákról mint módszertani nehézségekről bárkit megerősíthetnek.

Tanterveink, tankönyveink e kérdésekkel kapcsolatban olyan alapkoncepcióbeli problémákat, sőt veszélyeket is felvetnek, amelyek módszertani kiküszöbölése kérésesnek tűnik. Ilyen alapkoncepcióbeli problémának látszik a történelmi folyamatosság és az aszinkronitás, a klasszikus fejlődési vonal és a másodlagos régiók egymásmellettiségének bemutatása.

Az első probléma, a folyamatosság érzékeltetése, az eredményes történelemtanítás alapvető követelménye. Tény, hogy a különböző országok történetének a korábbi tanításunkra annyira jellemző lineáris tárgyalása nemcsak gátolta a világtörténelmi látásmód kialakítását, de a tankönyvi terjedelem korlátozottsága miatt is megvalósíthatatlanná tette.

Az új módszer, a lineáris jellegű tárgyalás helyett a társadalmi mozgás fő csomópontjainál horizontális áttekintő kép megrajzolása, vitathatatlanul korszerűbb és sokkal célravezetőbb megoldás. Felveti azonban a csomópontokról csomópontokra való lépésekkel a történelem folyamat-jellegét veszélyeztető problémát. E módszer alkalmazásával esetleg teljes vagy fél évszázadok maradnak homályban, köztük olyanok is, amelyek épp a tantervek által új, korszerű vonásként kiemelt békés termelőmunka, a technikai haladás, a néptömegek és az uralkodó osztályok életmódjának, gondolkodásának szemléletes bemutatását biztosítanák.

Ilyen időszaknak látszik a tantervek, sőt a tankönyvek alapján a XVII., de még inkább a XVIII. század képe, amely eddig is nagyon homályos volt. Még élesebben tükröződik ez az egymástól igen távoli oszlopokra történő ugrás azoknál a tananyagrészeknél, amelyek a joggal fontosnak tartott közép-kelet-európai régió történetének bemutatására vállalkoznak.

Senki sem követelheti a felesleges maximalizmus veszélye nélkül a szomszéd népek eseménytörténetének részletes bemutatását. Ha a kérdést azonban úgy vetjük fel, hogy mennyiben tudja majd a tanuló fő vonásaiban is felvázolni valamelyik szomszéd nép történetét, már sokkal kiélezettebben vetődik fel a kérdés.

Ugyanez a probléma nemcsak a közép-kelet-európai régió, hanem a fejlődés klasszikus vonalát képviselő népek és országok vonatkozásában is felvetődik.

A fejlődésbeli aszinkronitás, a különböző gazdasági, társadalmi, politikai, kulturális régiók egyidejű egymásmelletti-ségének érzékeltetése is problematikusnak látszik a tantervekben és tankönyvekben. Az Ókori Kelet, a klasszikus ókor és a legújabb kor bemutatásánál megoldottnak látszik. Jóval kevésbé mondható ez el a középkorról és az újkorról.

Érdekes, hogy a sokkal szűkebb órakeretek közé szorított szakközépiskolai tantervben jóval több olyan rész található, amely az akkori világ képének horizontális áttekintő megrajzolására törekszik. A gimnáziumi tantervben jóval kevesebb. Ilyen szakközépiskolai tantervi részek: A világ képe a XV. század végén. A világ képe az 1780-as években. Európa és a világ képe a XIX. század közepén. Közép- és Kelet-Európa kapitalista fejlődésének a nyugat-európai fejlődéssel megegyező

és eltérő vonásai. Afrika, Ázsia, Közép- és Dél-Amerika, valamint Ausztrália népei a XIX. és XX. század fordulóján.⁸

A gimnáziumi tanterv kiemelten csak a XVI. sz. elején, a XIX. sz. második felében és a XX. sz. elején utal a világ áttekintő bemutatására.⁹

Az aszinkronitás érzékeltetésének problémája éppúgy, mint a folyamatosság is, felveti a XVII. és XVIII., sőt a XVI. század összefüggéseinek kérdését. Nemosak arról van szó, hogy ebben a fontos átmeneti időszakban Ázsia és Afrika képe úgyszólván teljesen homályban marad, s az Európán kívüli világ képe Amerika prekolumbián civilizációira korlátozódik.

A gyarmatosítás képe is sematikusvá válik a XVIII. század végéig. Irán, Kína, Japán, de főleg India, amellyel az európaiaknak kereskedelmi szerződéseket kell még kötniök, szinte meg sincsenek említve. Természetesen nem a Szafavidák Iránjának, vagy a mogulok Indiájának eseménytörténetére van szükség. Birodalmaik, társadalmuk és civilizációjuk rövid utalásszerű megemlítése mégis indokolt lenne, ha valóban érzékeltetni akarjuk keresztmetszetszerűen a világ korabeli képét, az egyidejűleg egymás mellett létező különböző társadalmakat.

Az Iránra történő utalást a számunkra fontos oszmán-birodalom hódítási lendületének megakadása és válsága okainak árnyaltabb bemutatása indokolja, a mogul-birodalom említését pedig a XVI-XVIII. századi gyarmatosítás reálisabb bemutatása. Az afrikai kontinensnél a rabszolgakereskedelem, a "fekete elefántosont" jelentőségének kiemelése hiányzik, pedig "Fekete Afrika" hatalmas méretű fejlődésbeni visszaesésének az egyik kulcsproblémája.

A tanulóknak a nagy földrajzi felfedezésekkel kapcsolatban

olyan kép alakul ki, hogy a XVI. századi fölfedezések révén egész világunkat megismertük. A valóságban a Föld megismerése is hosszú folyamat volt. Diaz, Vasco de Gama, Kolumbusz, Magelán utazásait az általános iskolai tankönyv is említi, de a Föld teljes megismerése csak J. Cook XVIII. századi fölfedező útjának eredményeként vált lehetségessé. A kontinensek belsőjének megismerése pedig, ami főleg Afrika gyarmatosítása miatt fontos, csak a XIX. század utolsó évtizedeiben. Mint India esetében, itt sem a földrajzi fölfedezések részletezett története hiányolható, hanem világunk megismerése folyamatjellegének az érzékeltetése.

A fejlődésbeli aszinkronitás és a politika döntő szerepe érzékeltetésének fontos csomópontját jelentik az 1948-49. évi polgári forradalmak.

Az új tantervek szükségszerűen vetik fel épp a történelmi folyamat egészének bemutatására irányuló törekvés miatt a változtatás és a tipizálás érvényesítését. A tananyag törzs- és kiegészítő anyag szerinti differenciálása mindenképpen indokolt. Vitatható azonban, épp a fontos csomópontok kiemelésének jelentősége miatt, az 1948-49. évi forradalmak kiegészítő anyagként való tárgyalása. A gimnáziumi tantervben a francia, német és ausztriai forradalmak törzsanyag, csak az itáliai, cseh és román forradalmakat utalja a kiegészítő anyag körébe. A szakközépiskolai tanterv azonban valamennyi 1948-as forradalmat kiegészítő anyagnak minősít.

Az a módszertani elv, mely szerint az eseményes anyagrészeket érdekes és szemléletes voltuk miatt úgyis megjegyzi a tanuló, ennél a bonyolult és fontos összefüggéseket tartalmazó anyagrésznél aligha helytálló. A kérdést még kritikusabbá teszi az

a körülmény, hogy az általános iskolai történelem, amelynek tananyagára a jövőben az eddiginél sokkal nagyobb mértékben kell támaszkodni a középiskolai történelemtanításban, szintén kiegészítő anyagnak minősíti ezeket a forradalmakat. Ilyen összefüggésben az új tantervek tükrében kirívóan problematikusnak látszik az 1948-49. évi polgári forradalmak tanítása.

Valószínűleg meglepő az az észrevétel, hogy a nagy francia forradalom középiskolai tanterveinkben a régi módon részletezve szerepel. Ebből a szempontból elgondolkoztató a különben igen korszerű tematikai felépítésű, szemléletes és kiválóan megírt szakközépiskolai II. osztályos történelem tankönyv is, amely öt leckében tárgyalja a nagy francia forradalmat és a napoleoni császárság történetét. A Nagy Októberi Szocialista Forradalommal, valamint annak előzményeivel és következményeivel a régi IV. osztályos tankönyv három leckében foglalkozik. Gimnáziumi tankönyveinkben, amelyek még a régi tanterv alapján íródtak, az arányeltolódás nagyobb. Lényegében nyolc leckében szerepel a nagy francia forradalom és a napoleoni császárság, a szintén három óra a Nagy Októberi Szocialista Forradalom történetéhez kapcsolódó tananyag.

Vitathatatlan tény a nagy francia forradalom világtörténelmi jelentősége. Ahogyan a XIX. század gazdasági fejlődésére az angol ipari forradalom volt döntő hatással, politikai életére, ideológiájára a nagy francia forradalom. A nacionalizmus megfogalmazása, a polgári nemzetállamok létrehozására irányuló mozgalmak Franciaország történetéhez kapcsolódnak. A nagy francia forradalom részletezőbb tárgyalása esetén mégis felvetődik a probléma, hogy nem ragaszkodunk-e talán túlságosan tananyag-

felosztásunkban a hagyományokhoz.

A félreértések miatt szeretnénk leszögezni, hogy a nagy francia forradalom történetének az új szakközépiskolai II. osztályos tankönyvben levő anyagát tovább szűkíteni és összevonni, mint az angol forradalomét, mind tartalmi, mind módszertani vonatkozásban súlyos hiba lenne. A tantervi anyag arányain való töprengés inkább a gimnáziumi tantervre és a még használt tankönyvekre vonatkozik. Az új tantervben sem érzékelhető a nagy francia forradalom világtörténelmi hatása és jelentősége, pedig fontosabb talán, mint a forradalom egyik-másik szakaszának részletezettebb tárgyalása. A tananyag korszerűsítése egyre jobban felveti a régi arányok megváltoztatását is. Bizonyos anyagrészek elhagyását alaposan át kell gondolni. A török birodalom hanyatlása és a balkáni népek szabadságküzdelme pl. hiányzik a szakközépiskolai tantervből. Elhagyását semmiképpen nem lehet indokolni, mert lényeges csomópont marad ki emiatt a történelmi folyamatból.

Teljesen hiányoznak tanterveinkből a különböző osztályok életmódját, gondolkodását bemutató részek. A burzsoáziát és a munkásosztályt illetően főleg a XIX. század tárgyalása során erre különösen szükség lenne, de az életmód szemléltetése más korszakoknál is fontosnak látszik. Duby, Mandrow és Hobsbown könyvei ilyen szempontból tartalmilag és metodikailag is példamutatóak.¹⁰

Tanterveink néhány hiányosság és koncepcióbeli következetlenség ellenére is, amennyire sajátos szűkreszabott kereteik lehetővé teszik, tükrözik a történettudomány új eredményeit.

Bennük a tananyagelrendezés a korábbinál jóval tematikusabb, periodizációjuk korszerűbb, tudományosabb.

Nagy eredményük, hogy a terminológia, a fogalmak pontos, szakszerű használatával főleg a nagyon gondosan kidolgozott követelményrendszert szilárd alapokra helyezték. Régi és új tanterveinket összehasonlítva épp a követelményrendszer az a terület, amelynek pontosítása nagy előrelépést jelent egész történelemtanításunkban. Tanulóink tudásszintjének megállapítását, az elvégzett tantervi anyag felmérését az eddiginél jóval egzaktabb módon biztosítja.

A világtörténelmi szemlélet kialakítása, az Európán kívüli világ és a közép-kelet-európai régió történeti folyamatosságának és fejlődésbeli aszinkronitásának érzékeltetése már nem látszik megoldottnak, s a jövőben is komoly problémát fog jelenteni történelemtanításunk számára.

Teljesen egyet kell értenünk kitűnő tankönyvrónkkal, Unger Mátyással, amikor az Európán kívüli világ történelmével kapcsolatban hangsúlyozta, hogy "amíg ezt a rendkívül kiterjedt témakört a tudomány föl nem dolgozza, amíg a mozaikképeket... nem tudja szintézisbe foglalni, inkább csak törekvés, korszükséglettől sürgetett törekvés marad."¹¹

Hasonló a helyzet a "közép-kelet-európai régió" történelmének bemutatásánál is, ahol egész sor még vitatott és teljesen megoldatlan kérdés van, "de nem történt még igazi kísérlet sem arra, hogy e régió történelmét szintézisbe foglalják."¹²
/Csak gazdaságtörténetből van szintézis/.

Abban is igazat kell adnunk Ungernek, hogy e problémák megoldása csak kisebb mértékben jelentheti a tananyag arányainak megváltoztatását, inkább szemléleteti változást követelnek.

Új tanterveink nagy előrelépést jelentenek történelemtanításunkban. Ez az előrelépés szemléletükre is vonatkozik. Nem az

értéküket akartuk vitatni, ha néhány részletüknél következtetlenséget véltünk is felfedezni. Korszerű alapelveik fontosságát próbáltuk aláhúzni az eredményesebb történelemtanítás érdekében.

Irodalom

- ¹ Mátrai László, A kultúra történetisége. Történelemtanítás -- személyiségfejlesztés, Tankönyvkiadó, Budapest, 1979. 188-194. old.
- ² Berend T. Iván, A történelem mint tudományos diszciplína és mint iskolai stúdium. Történelemtanítás -- személyiségfejlesztés, Tankönyvkiadó, Budapest, 1979. 210-211. old.
- ³ U. ö. u.o.: 219. old.
- ⁴ Historie Les civilisation du monde contemporain. Collection Jean Monnier; Éd. F. NATHAN, Paris, 1962.
- ⁵ Berend T. Iván, Id. referátuma, u.o. 219. old.
- ⁶ Szabolcs Ottó, Az integrált történelemtanítás módszertani iránya. Történelemtanítás -- személyiségfejlesztés, Tankönyvkiadó, Budapest, 1979. 252. old.
- ⁷ Szabolcs Ottó, Történelemtanításunk helyzete és feladatai. Történelemtanítás -- személyiségfejlesztés, Tankönyvkiadó, Budapest, 1979. 49. old.
- ⁸ A szakközépiskolai nevelés és oktatás terve. Történelem. Tankönyvkiadó, Budapest, 1978. 21., 22., 23., 33. old.
- ⁹ A gimnáziumi nevelés és oktatás terve. Történelem. Tankönyvkiadó, Budapest, 1978. 108., 115. old.
- ¹⁰ G. Duby - R. Mandruo, A francia civilizáció ezer éve. Gondolat Kiadó, Budapest, 1975.
E. J. Hobsbown, A forradalmak kora /1789-1848/, Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1964.
E. J. Hobsbown, A tőke kora /1848-1875/, Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1978.
- ¹¹ Unger Mátyás, Történelemtanításunk és az új tantervek. Történelemtanítás -- személyiségfejlesztés, Tankönyvkiadó, Budapest, 1979. 55-56. old.
- ¹² U. ö. u. o.

Эндре Медзибродски

Проблемы обучения истории и новые учебные программы

В первой части статьи автор рассматривает общие вопросы III Общегосударственной Конференции по вопросам обучения истории, состоявшейся в декабре 1977 года. Рассматриваемые автором вопросы - главным образом - связаны с комплексом учебного материала, интеграцией и концентрацией его.

В дальнейшем автор говорит о том, как отражаются эти вопросы в учебных программах, дает им положительную оценку с точки зрения методики и высказывает некоторые критические замечания, относящиеся к трактовке некоторых исторических событий в средней и восточной Европы и к передаче историчности этих проблем.

Endre Medzibrodsky

Probleme des Geschichtsunterrichts und die neuen Unterrichtspläne

Der erste Teil des Aufsatzes untersucht die allgemeinen Probleme des Geschichtsunterrichtes, die im Dezember 1977 an der dritten Landeskonferenz behandelt wurden. Die Probleme sind hauptsächlich mit der Komplettierung, Integrität und Konzentration des Geschichtsunterrichts verbunden. Im weiteren erläutert der Verfasser, wie sich diese Fragen in den neuen Unterrichtsplänen spiegeln. Der Verfasser des Aufsatzes würdigt diese Fragen hinsichtlich der Methodik sehr positiv, aber er macht auch einige kritische Bemerkungen in Zusammenhang mit der Präsentation der europäischen Mittel- und Ostregion und der Wahrnehmbarmachung der Geschichtsauffassung.